

Les contes traditionnels en classe de fle: un espace de construction multiple chez les apprenants

Aldenice de Andrade Couto¹

Universit  Fédérale de l' Amapá

RESUMO: Este trabalho teve por objetivo mostrar uma experiência vivida com alunos do Curso de Letras do terceiro nível de Franc s Língua Estrangeira (FLE) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). A partir de uma Sequência Didática,   possível mostrar como o g nero conto tradicional permitiu trabalhar não somente os aspectos linguísticos e gramaticas, mas, sobretudo a capacidade linguageira dos alunos (Dolz e Schneuwly, 1998), além de motiv -los na descoberta implícita.

Palavras-chave : Contos tradicionais. Ensino aprendizagem do FLE. Motivação

Traditional stories in class of fle: a multiple construction space for learners

ABSTRACT: This study aimed to show an experience with third level students of French as a Foreign Language (FFL) from Letters Course of the Federal University of Amapá (UNIFAP). From a Didactic Sequence it is possible to show how gender traditional tale allowed to work not only linguistic aspects and grammar ones, but mainly the language ability of students (DolzetSchneuwly, 1998), besides it can motivate them in their implicit discovery.

Keywords: Traditional Tales. Teaching learning FFL. Motivation

1 INTRODUCTION

Cet article a pour objectif de présenter une expérience vécue à l'Université Fédérale de l'Amapá (UNIFAP) auprès des étudiants du troisième niveau du Cours de Lettres.   partir d'une séquence didactique on montrera comment les contes traditionnels peuvent développer diverses compétences chez les apprenants de FLE.

2 LE CADRE THÉORIQUE

Nous aborderons de façon très bref les notions les plus importantes qui ont guidé notre démarche:   la base, c' st l'interactionnisme socio-discursif de Bronckart (1999) qui reprend les théories de Vygostky et de Bakhtine et la théorie des genres textuels de Bronckart (1996) et Dolz et Schneuwly (2002).

D'après l'interactionnisme, les activités humaines ² et les productions langagi res dans le milieu social jouent un rôle tr s important, car ce sont elles qui

¹ Professora de Franc s Língua Estrangeira (FLE) no Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) desde 2004. Tem mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UNB) e Diplôme d' tudes Approfondies (DEA) em Ciências da Linguagem e das Did ticas das L nguas pela Universidade das Antilhas e da Guiana (UAG). Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extens o na área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e forma  o de professores de L ngua Estrangeira.

«conduisent le développement dans la direction d'une pensée consciente. Si les actions langagières des agents singuliers se déroulent dans le cadre de ses activités sociales, elles sont inexorablement reliées à l'utilisation de formes communicatives» (Machado, 1999, p.219), en d'autres mots, à l'utilisation des genres de textes.

Comme il a été souligné ci-dessus, les textes sont des produits de l'activité humaine, donc ils sont articulés aux besoins, aux intérêts et aux conditions de fonctionnement des formations sociales au sein desquelles ils sont produits. En sachant que les contextes sociaux sont divers, hétérogènes et évolutifs, au cours de l'histoire, différentes «manières de faire» les textes sont élaborés, autrement dit, différentes **sortes de textes** (Bronckart, op. cit).

Selon cet auteur, l'émergence de sortes de texte peut être liée à l'apparition de motivations sociales nouvelles, celles de l'émergence des articles scientifiques au cours du XIX siècle ou encore à l'apparition de nouveaux supports de communication. Cette diversité de sorte de texte s'est manifesté, de l'antiquité grecque à nos jours, par un ensemble de multiples propositions de classement qui se traduit par **genre de texte**.

D'après Bronckart (1996, p.73), la notion de texte peut s'appliquer à «toute production verbale située» qu'elle soit orale ou écrite. Selon lui,

chaque texte est en relation d'interdépendance avec les propriétés du contexte dans lequel il est produit; chaque texte exhibe un mode déterminé d'organisation de son contenu référentiel; chaque texte est composé de phrases articulées les unes aux autres selon des règles compositionnelles plus ou moins strictes; chaque texte enfin met en oeuvre des mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative destinés à lui assurer sa cohérence interne. (p.74)

Dans cette perspective, les genres constituent un point de référence concret pour les étudiants, car ils peuvent être considérés comme des entités intermédiaires permettant de stabiliser les éléments formels et rituels de pratiques. De cette façon, travailler sur les genres «dote les élèves de moyens d'analyse des conditions sociales effectives de production et de réception des textes» (Dolz et Schneuwly, 2002, p. 65). Pour ces auteurs, le genre fournit un cadre d'analyse des contenus, de l'organisation de l'ensemble du texte et des séquences qui le composent, ainsi que des unités linguistiques et des caractéristiques liées à la textualité. Comme on le note, le travail sur le genre constitue plusieurs atouts. Parmi les formes ou activités multiples d'écrit (article, reportage, résumé, contes...) l'idée de travailler avec des contes traditionnels a germé à partir des considérations suivantes :

² Pour Bronckart (1996, p.30) La notion générale d'activité désigne « les organisations fonctionnelles de comportements des organismes vivants, au travers desquelles ces organismes ont accès au milieu environnant et sont susceptibles de s'en construire des éléments de représentation interne ».

-ces genres de textes permettent l'intégration contextualisée d'activités liées aux quatre grandes compétences, à savoir : la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite ainsi que l'analyse linguistique (Scheneuwly 2004)³ ;

-en outre, il s'agit d'un genre qui contribue à la motivation, à l'implication et à la décristallisation des apprenants au-delà d'éveiller leurs compétences métalinguistiques et interculturelles.

Dans cette perspective, travailler avec les contes permet de développer chez les apprenants la culture littéraire en se constituant un répertoire de référence. Pour Hubert et Gardes-Tamine (1993) le conte est un genre littéraire narratif assez mal défini qui peut prendre des formes très diverses, du conte de fées au conte philosophique. Sa seule caractéristique est sa brièveté, alors que pour Aubrit (1997, p. 13) le conte se caractérise par «une intention défiante très nette, au point d'être parfois nommé conte pieux». Dolz et Scheneuwly (2002, p. 87) affirment que ce genre «implique des capacités associées à la création d'un univers de fiction vraisemblable». Gruca (2004, p. 73) va plus loin en disant que le conte pourrait concilier théories et pratiques de classes, une fois «qu'il s'inscrit dans le vaste réseau de l'interculturalité, considéré comme le fondement d'un patrimoine commun à toutes les cultures, le conte s'inscrit également dans le vaste réseau de l'intertextualité». Toujours, selon cette auteure, un conte est d'abord un récit: c'est donc une représentation d'actions et mouvements qui s'inscrivent dans une temporalité. Le schéma suivant, proposé par Gruca (2004) montre les cinq étapes du conte.

- 1) fase inicial;
- 2) élément(s) perturbateur(s) ou transformateur qui compliquent la situation initiale;
- 3) déséquilibre ou processus de transformation;
- 4) élément de résolution avec l'intervention de forces en sens inverse;
- 5) état final qui met en valeur un nouvel équilibre.

Tableau 1 : schéma quinaire⁴

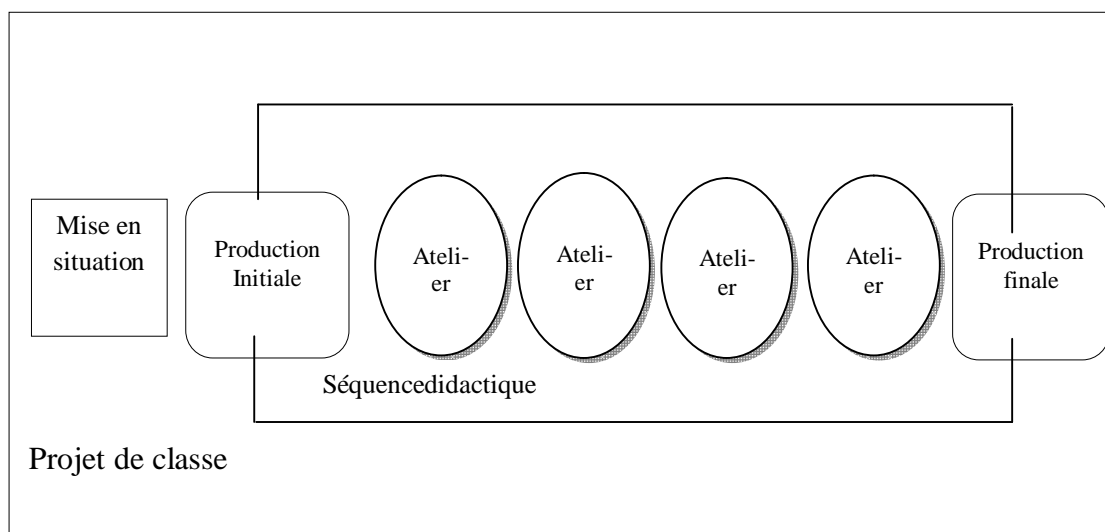
Nous sommes d'accord avec Gruca (2004, p. 75), quand elle dit que faire trouver ce schéma par les apprenants, « c'est leur faire lire et relire le conte, c'est les faire entrer dans le cœur de l'histoire et les sensibiliser au noyau dur que constitue le conte ». Bien entendu, les théoriciens s'accordent, en disant que tout conte est d'abord un récit. De cette façon, proposer des activités basées sur ces genres, c'est procurer aux apprenants le plaisir du texte au sens complet, car le conte est «une unité textuelle à lui seul (un début, un développement, une fin, qui rompt avec la tradition des morceaux textes» Gruca (opt.cit). Les présupposés de base ayant été formulés, nous présenterons ensuite le cadre méthodologique de notre démarche.

³ Voir tableau 4 de cet article.

⁴ Comporte les cinq étapes du conte (voir notamment Gruca, 2004)

3 MÉTHODOLOGIE

Pour Dolz et Scheneuwly (2002) une Séquence Didactique (SD) est un ensemble de périodes scolaires organisées de manière systématique autour d'une activité langagière dans le cadre d'un projet de classe. Dans cette perspective, nous présentons le cadre méthodologique à partir d'une SD en prenant comme modèle celui proposé par les auteurs cités ci-dessus, représenté par le schéma suivant:



Comme nous rappelle Dolz et Scheneuwly (2002) le point de départ de toute séquence didactique est toujours la parole des étudiants, puisqu'ils sont d'emblée mis dans une situation de communication qui correspond à un projet de classe et réalisent, avec les moyens dont ils disposent déjà, le genre qui est l'objet de la séquence, dans ce cas le conte.

3.1 Mise en situation

C'est ainsi que nous avons apporté cinq différents contes en classe⁵. Nous avons demandé aux étudiants de former des groupes de cinq. Une fois les groupes formés, un membre représentant le groupe est venu choisir un des contes qui étaient sur le bureau de l'enseignant. Comme les cinq représentants ont choisi le même conte (*Le Petit Chaperon rouge*) ils ont décidé de faire un tirage au sort.

⁵ C'est une classe de vingt-cinq étudiants du troisième niveau qui compte 200 heures de cours. Chaque niveau de langue correspond à 90 h de cours. Le projet a été développé au premier semestre de 2011.

Nous avons observé que les étudiants experts⁶ se sont montrés très intéressés par la lecture des contes tandis que les plus faibles se sont montrés appréhensifs, «je ne sais pas lire en français.», «Un livre en français?» «Je ne vais pas réussir à le lire». Le tableau à suivre montre les différents contes travaillés dans le projet.

Conte	Groupe
1-Le Petit Chaperon Rouge	A
2-Cendrillon	B
3-La belle au bois dormant	C
4-Boucle d'or et les trois ours	D
5- Le joueur de flûte de Hamelin	E

Tableau 3 : Liste de contes travaillés dans le projet

3.2 Production Initiale

Après le tirage au sort, chaque groupe a lu silencieusement le conte. Ensuite, une lecture à haute voix a été faite par chaque groupe – lecture d'extraits par différents étudiants. Nous leur avons demandé de commenter le texte qu'ils venaient de lire. Ils ont parlé de la structure, des temps verbaux employés, des personnages. Ils ont mis en relief qu'il s'agissait d'un texte narratif, en d'autres mots, d'un texte de l'ordre du RACONTER (Bronckart 1996). Selon nous, ce genre de texte a attiré l'attention des apprenants car le texte narratif est assez familier à cause de sa simplicité et de sa structure: «plus un enfant lit ou raconte des histoires, des contes, des légendes, des fables, des récits etc., plus il devient habile à rédiger des textes de ce type». Reuteur (1996, p. 44). Les ateliers développés auprès des apprenants se sont déroulés de la façon suivante:

3.3 Atelier 1

Après la lecture des contes, les activités suivantes ont été développées en classe:

- étude du vocabulaire.
- identification des personnages, de l'espace, du temps...
- transformation du passé simple au passé composé.
- transformation du discours indirect au discours direct.
- identification de la phase initial; élément(s) perturbateur(s) ou transformateur qui compliquent la situation initiale; déséquilibre ou processus de

⁶Nous recevons des étudiants avec un bon niveau de français. D'un côté, il y a des étudiants qui ont déjà vécu en Guyane Française (Département de la France qui fait frontière avec l'Amapá) de l'autre côté, des étudiants qui ont suivi 400 heures de cours de français, car (l'Amapá a un Centre de Langue gratuit pour ceux qui désirent apprendre le français).

transformation; élément de résolution avec l'intervention de forces en sens inverse; état final qui met en valeur un nouvel équilibre.

3.4 Atelier 2

- Choix d'un passage signifiant par le groupe.
- Justification des choix en s'appuyant particulièrement sur les expressions qui expriment une opinion⁷.

3.5 Atelier 3

- Identification de la morale⁸
- Débat sur la phase de la morale des contes (en faisant une comparaison avec le monde actuel).

3.6 Atelier 4

- Élaboration du résumé des contes à l'écrit.
- Correction des résumés.
- Réécriture des résumés.
- Présentation orale des résumés.

3.7-La production finale

- Réécriture d'un conte traditionnel dans le monde actuel.
- Présentation au groupe de sa création personnelle.
- Mise en scène du conte à travers une pièce théâtrale.

Le tableau ci-dessous montre bien les activités réalisées pendant les ateliers:

DIRE	LIRE	ÉCRIRE	ÉTUDE DE LA LANGUE
<ul style="list-style-type: none"> - Choix d'un passage signifiant pour le groupe. - Justification des choix en s'appuyant particulièrement sur les expressions qui expriment une 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture des conte. - Travail sur des extraits sélectionnés. - Lecture des résumés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Résumé des contes. - transposition du conte à l'époque actuelle. - Réécriture des 	<ul style="list-style-type: none"> - Discours direct et indirect. - Passé simple et passé composé. - Expressions qui expriment un avis. - Vocabulaire.

⁷ Telles que : à mon avis, d'après moi, pour moi, selon moi, je pense que, je crois que...

⁸ Dans laquelle est explicitée la signification globale attribuée à l'histoire, et qui apparaît généralement au début ou à la fin de la séquence. (Bronckart, 1996, p. 223)

opinion. - Discussion du message transmis par le biais du conte. - Identification de la morale. - Débat sur la morale des contes. - Présentation d'une pièce théâtrale.		résumés et de la transposition du conte.	
---	--	--	--

Tableau 4 : Activités réalisées pendant les ateliers

4 DISCUSSION

1-Dans un premier temps, lorsque nous avons proposé le travail à la classe, les étudiants «faibles» se sont montrés découragés⁹ par rapport au projet, car ils n'avaient jamais lu un «texte long» en français. Nous les avons encouragés en sachant que tout apprenant possède une image de l'apprentissage d'une langue, car ils ont une idée de ce qu'est une lecture en langue étrangère. Comme nous rappelle Moirand (1979, p. 52), «il est nécessaire en effet, de montrer aux débutants en langue que l'on peut comprendre un texte sans forcément être capable d'en saisir chaque détail et de traduire chacun de ses termes». Il a fallu donc, leur faire prendre conscience des stratégies de compréhension qu'ils développent en langue maternelle, en d'autres mots, de leurs compétences de lecture afin qu'ils «voient eux-même si elles sont transférables ou non en langue étrangère; il faut leur donner confiance en eux-même et en leurs propres capacités» Moirand (op. cit).

2-Après, le travail avec les contes en salle de classe, les étudiants se sont rendu compte qu'ils connaissaient la plupart des contes en langue maternelle et ce projet a servi à leur montrer des pratiques de lecture auxquelles ils n'auraient pas eux-mêmes pensé ou qu'ils n'auraient pas songé à utiliser, parce qu'ils sont débutants en langue étrangère.

3-Nous voulons signaler que le travail avec ce genre de texte nous a permis d'observer non seulement «le métalangage des étudiants entre eux, mais aussi de comprendre comment la prise de distance et la réflexion active sur certaines notions contribuent à l'écriture» Dolz et Scheneuwly (2002, p. 186).

⁹Ceux qui se sont montrés découragés ont cherché la version bilingue, à notre avis, cela a permis de rétablir la dimension universelle de ce genre ; d'aborder la relativité du spatio-temporel ; de travailler sur les représentations liées aux expériences de chacun tout en opérant une sorte de transfert identitaire sur les personnages du récit.

4-Nous avons pu constater que le conte traditionnel s'est avéré un bon déclencheur de l'écriture chez les étudiants, puisque «apprendre/ enseigner l'écrit, c'est apprendre/ enseigner à communiquer par et avec l'écrit, apprendre/ enseigner à produire et à interpréter n'importe quel document écrit...». (Moirand, 1979 apud Couto, 2005, p. 46). Il s'agit ici d'une didactique des écrits de communication, c'est-à-dire apprendre/ enseigner à utiliser des éléments textuels pour favoriser la compréhension et la production écrite.

5-Le texte source a beaucoup aidé surtout, ceux qui avaient plus de difficultés à l'écrit. Bien entendu, dans leur production il y avait un certain nombre d'erreurs, venant de l'influence de la langue maternelle (*le loup était avec beaucoup faim* au lieu de *le loup avait très faim*) et/ou de l'influence de l'oral et de la prononciation (*ça mère lui a demandé*). Il faut dire aussi que, dans une perspective communicative, l'erreur peut être considérée comme un outil pour enseigner: elle révèle des mécanismes de pensée de l'apprenant. Pour développer la compétence d'écriture, l'enseignant doit accepter les erreurs comme des étapes estimables de l'effort pour comprendre. Il s'efforcera non pas de les corriger directement, mais de donner à l'apprenant les moyens d'en prendre conscience, d'en identifier la source et de les dépasser. Le rôle de l'enseignant est bien de créer l'environnement permettant aux élèves de mieux se motiver à l'aide, notamment de stratégies, fait remarquer Vlachou (2001).

6-Nous avons pu également observer que l'engagement des étudiants par rapport à la préparation de la pièce théâtrale et de la mise en scène a dépassé nos attentes, car ils ont été très soigneux¹⁰, autrement dit, ils ont choisi les moyens langagiers les plus efficaces pour être compris par leurs auditeurs. Comme nous rappelle Dolz et Scheneuwly (2002, p. 101) la mise en texte à l'oral présente des dimensions très liées à l'implication corporelle que suscite le mode oral : la prosodie impliquant toute « la gamme des moyens sonores à disposition du lecteur (force, hauteur, rythme, respiration et pauses, prononciation et timbres » (2002, p. 101). Comme il s'agissait d'une performance devant un public, l'usage du geste et du corps a été très bien manié.

7-En ce qui concerne l'exposé oral, à notre avis, cette partie n'a pas été facile pour les apprenants, surtout pour ceux qui se sont montrés découragés au début du projet. C'est une étape où les apprenants ont dû s'efforcer pour trouver les moyens sonores surtout en ce qui concerne la prosodie : force, hauteur, rythme, respirations et pauses, prononciation et timbre, Dolz et Scheneuwly (2002).

8-Curieusement, les activités de l'atelier 2 ont été un peu conflictuelles pour les apprenants, car il s'agissait de l'oralisation d'un petit texte écrit, donc c'était le moment où l'apprenant devait choisir les moyens langagiers les plus efficaces pour être compris par ses auditeurs ; utiliser un vocabulaire approprié, se servir des

¹⁰ Ils ont décidé de présenter la pièce théâtrale à d'autres étudiants de différents cours et cela leur a donné beaucoup de travail mais de satisfaction et de progrès aussi.

organisateurs textuels pour connecter ses phrases. Comme nous rappelle Dolz et Scheneuwly (2002), la mise en texte à l'oral présente des dimensions très liées à l'implication corporelle que suscite le mode oral. Malgré la nervosité, l'anxiété, la timidité de certains, d'une façon générale, ils ont surmonté cette étape.

9-La production finale fait toujours l'objet d'une dernière évaluation commune par les apprenants de la classe Dolz et Scheneuwly (2002), car, « c'est un révélateur important des apprentissages effectués : aussi bien les apprenants que l'enseignant ont pu observer s'il y a eu progression par rapport au point de départ ». Durant cette étape, les apprenants se sont montrés de bons juges, en d'autres mots ils ont fait des remarques judicieuses, qui pourraient passer inaperçues : « le débat a été intéressant ? » / « Le public a compris mon discours ? » / « J'ai fait beaucoup des fautes ? » / « Ma voix a été audible ? ». En effet, cette situation « est aussi le plus souvent celle d'une évaluation certificative des élèves qui surdétermine nécessairement la situation communicative et lui confère aussi une signification dont les élèves ne peuvent en aucun cas faire abstraction » Dolz et Scheneuwly (2002, p. 112).

10 -Finalement, la séquence didactique a eu un effet relativement important sur le mode de procéder des étudiants lors de l'élaboration de leur texte en groupe. Le texte source leur a offert un modèle qui peut être caractérisé comme « un espace d'interaction lecture-écriture à deux mouvements, un corps de règles et des moyens linguistiques à respecter si l'on veut maintenir la cohésion, un réseau de traces dont il faut tenir compte pour assurer la continuité thématique » Dolz et Scheneuwly (2002, p. 185).

5 QUELQUES CONCLUSIONS

En guise de conclusion, on peut dire que le travail développé auprès des étudiants du troisième niveau de l'Université Fédérale de l'Amapá a été d'une richesse puissante, car on a pu constater que le genre conte peut développer chez les apprenants: l'intérêt par la lecture; la capacité de raconter et réécrire les contes en récupérant la séquence logique et temporelle des événements ; la sensibilisation des apprenants à réviser leurs propres textes ; la planification et la réalisation d'activités en groupes ; la transposition d'un conte traditionnel dans un monde actuel ; la possibilité de rechercher dans le domaine des arts des modes d'expression modernes, de les analyser pour les comprendre, afin de s'en emparer pour enrichir son expression personnelle.

Il est important d'ajouter, bien évidemment, qu'une pratique de l'écriture reste ensuite indispensable pour donner aux étudiants l'aisance qu'ils recherchent. Autrement dit, une pratique qui ne soit pas imposée, contrôlée, vidée de signification par celui qui écrit. Il revient donc à l'enseignant de « créer un besoin réel de communication et de favoriser la liberté et le plaisir dans l'articulation entre le

langage et la pensée»¹¹ afin d'aider l'apprenant à développer un savoir-être concernant la pratique de l'écriture, car le plaisir de l'écriture n'existe qu'à partir de la conscience de son originalité et du désir d'énoncer cette pensée par la parole.

À partir donc des résultats obtenus, les étudiants sont maintenant en mesure de partager cette expérience auprès des élèves des écoles publiques. Il faut dire que cette expérience a été très positive, tant au niveau de l'écrit qu'au niveau de l'oral et surtout parce que les étudiants, eux-même, ont constaté leur progrès. Ceux qui étaient découragés au début du projet, se sont montrés surpris au moment de l'évaluation : «je pensais que je n'étais pas capable de faire ça».

Enfin, on peut dire que le travail développé à partir de cette séquence didactique en contemplant le genre conte a été une excellente méthodologie. Bien entendu, ce genre est un puissant instrument pour développer non seulement les compétences écrites mais surtout celles de l'oral.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AUBRIT, J-P. **Le conte et la nouvelle**. Armand Colin. Paris, 1997.

BRONCKART, J. P. **Activité langagière, texte et discours e discursos: pour un interacionismesocio-discursif**. Delachaux et Niestlé, Paris, 1996.

COSTA, W, M, M. J'écris, donc je suis. **Revue de la Fédération Brésilienne des Professeurs de Français**. N° 3. 1999.

COUTO, A, A. **Les activités ludiques comme stratégies de production écrite en classe de FLE**. Université des Antilles et de la Guyane. Mémoire de DEA, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genresformeles à l'école**. ESF, 2002.

GRUCA, I. Le conte : pour le plaisir de lire, pour le plaisir d'écrire : In **Textes littéraires et enseignement du français : le français face aux autres cultures. Dialogue et culture**, n° 49, juillet, 2004. Prélude au XI Congrès mondial des professeurs de français. Atlanta.

HUBERT, M-C et GARDES-TAMINE, J. **Dictionnaire de critique littéraire**. Armand Colin, Paris, 1993.

MACHADO, A.R. La construction d'une séquence didactique pour la production de textes dans le cadre de la formation continue à l'université. In **Pratiques langagières et didactiques de langues**. Cahier de la section des sciences de l'éducation. Genève. N° 91, août 1999.

¹¹ Voir Costa (1999, p.227)

- MOIRAND, S. **Situations d'écrits**. Compréhension/production en français langue étrangère Paris, CLE International, 1979.
- REUTER, Y. **Enseigner et apprendre à écrire**. Paris, ESF, 1996.
- VLACHOU, C.K. Les bienfaits de l'erreur. In : **Français dans le monde**. N° 315, mai-juin. 2001.